In *Éducations*, n° 1, déc. 94-janv. 95, pp. 56-62 (repris dans *Les Sciences de l'Éducation face aux interrogations du public*, Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Numéro spécial, 1995, pp. 123-135).

Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

1995

Comme un roman, de Daniel Pennac, vous connaissez ? Si vous voulez comprendre pourquoi l'école a failli vous dégoûter de la lecture, jetez-vous sur ce petit livre (Pennac, 1991) qui énonce les droits imprescriptibles du lecteur :

Les droits imprescriptibles du lecteur

1. Le droit de ne pas lire
2. Le droit de sauter des pages
3. Le droit de ne pas finir un livre
4. Le droit de relire
5. Le droit de lire n'importe quoi
6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible)
7. Le droit de lire n'importe o
8. Le droit de grappiller
9. Le droit de lire ˆ haute voix
10. Le droit de nous taire

Et si ces droits étaient valables, *mutatis mutandis*, pour l'ensemble des savoirs ? Pourquoi ne pas afficher dans chaque salle de classe les *droits imprescriptibles de l'apprenant* ? Je ne parle pas ici des droits de l'enfant ou de l'adolescent, par exemple le droit de ne pas subir de pressions morales ou de violences physiques. Je parle des droits spécifiques de *l'élève*, qui s'ajoutent aux droits de la personne tels qu'ils devraient être reconnus dans n'importe quel cadre institutionnel.

Cela donnerait par exemple :

Les droits imprescriptibles de l'apprenant

1. Le droit de ne pas être constamment attentif
2. Le droit à son for intŽrieur
3. Le droit de n'apprendre que ce qui a du sens
4. Le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour
5. Le droit de bouger
6. Le droit de ne pas tenir toutes ses promesses
7. Le droit de ne pas aimer l'école et de le dire
8. Le droit de choisir avec qui l'on veut travailler
9. Le droit de ne pas coopérer à son propre procès
10. Le droit d'exister comme personne

Facile, direz-vous ! L'école est obligatoire, les enfants ont la tête en l'air, les adolescents sont rebelles. À respecter intégralement de tels droits, l'effet est garanti : vous fabriquez des cancres. Vraiment ? Serait-ce pire que maintenant ? Notre école est-elle si efficace qu'on puisse se permettre de ne pas envisager qu'il y ait un problème de sens du travail scolaire et de rapport au savoir ? Et si le métier d'élève (Perrenoud, 1995 b)

empêchait d'apprendre ? Examinons chacun de ces droits de plus près. Non pas pour suggérer qu'ils ne sont nullement respectés. Ils le sont, mais inégalement. Il reste donc beaucoup à faire pour qu'apprendre ait du sens aux yeux des élèves qui n'ont pas été bercés dans leur famille, dès leur naissance, par l'hymne aux savoirs et à la réussite…

1. Le droit de ne pas être constamment attentif

Aucun adulte n'est capable d'apprendre sans discontinuer 30 à 40 heures par semaine, sans temps mort, sans relâchement. C'est pourtant ce que semblent exiger des élèves les enseignants qui ont un programme chargé (ou pensent qu'il l'est, ce qui revient au même). Ils ont l'impression de n'avoir pas une seconde à perdre, ils attendent des élèves une concentration sur la tâche, une écoute attentive, un engagement immédiat et sans faille dans les exercices, etc. Demander le silence, rappeler à l'ordre, ramener à la tâche, interrompre les élèves qui rêvent ou qui bavardent est une partie importante du travail des enseignants. Ils jouent souvent aux chiens de berger qui n'ont de cesse de ramener dans le troupeau des moutons qui veulent s'égayer. Avec la fatigue ou le stress, cela peut devenir obsessionnel. Un enseignant raconte : “ *Mon signal d'alarme, qui m'annonce que rien ne va plus, et que je ferai bien de dormir pour récupérer un peu, c'est que je fais “ chut ” même à la maison, au moindre éclat de voix de mes enfants* ” (Collectif, 1980). Il est sûr qu'un chien de berger qui ne cesse d'aboyer n'impressionne plus guère les moutons…

La tendance au rappel incessant à l'ordre est encore plus forte dans l'enseignement secondaire, parce que chaque professeur ne dispose que de quelques heures par semaine pour couvrir un programme et pense qu'une heure de perdue va le mettre en retard. L'interaction didactique se fonde donc en général sur une double fiction : d'abord que les enfants ou les adolescents sont, davantage que les adultes, capables d'apprendre de façon continue, sans défaillance ni temps morts ; en second lieu, qu'il suffit de faire sans relâche pression sur eux, de les “ tenir ” pour que leur implication dans la tâche soit garantie. Cette double fiction se paye assez cher : elle développe, même chez les élèves les plus acquis aux apprentissages scolaires, des stratégies de façade, qui consistent à faire croire qu'ils sont impliqués tout en étant mentalement, voire physiquement ailleurs. Selon l'adage, tout ce qui est excessif devient insignifiant : lorsque les élèves ont compris qu'ils ne pourront satisfaire constamment aux attentes de l'école, mais qu'on ne leur en laissera pas ouvertement le droit, ils s'arrangent pour paraître attentifs, développant cette sorte de vigilance qui permet de se remobiliser rapidement et d'avoir l'air “ dans le coup ” dès que le professeur s'approche ou vous interpelle. Seules les écoles nouvelles et certaines écoles alternatives ont tiré clairement les conséquences de l'incapacité d'apprendre aussi intensivement : elles pratiquent la mi-temps ou le tiers-temps pédagogique, alternant les activités intellectuelles et des activités créatrices ou sportives qui exigent une implication d'un autre ordre. Le risque demeure de transposer à ces activités les formes les plus contraignantes du contrat didactique, renforcées par l'absence de notation sélective. Peut-être suffirait-il de donner le droit de déclarer par moments qu'on a besoin de décrocher, d'aller faire un tour, de piquer un fou rire, d'interrompre son travail pour bavarder, bricoler, peindre, courir, “ changer d'air ”. Le droit de ne pas être constamment attentif n'est pas simplement un tribut payé à la paresse ou à la nature humaine, c'est l'une des conditions d'un véritable travail intellectuel, qui passe par des moments de pensée divergente, de rêverie ou d'absence. En outre, être concentré sur sa tâche ne signifie pas être disponible à l'interaction, encore moins être prêt à écouter constamment le professeur.

2. Le droit à son for intérieur

L'école est un lieu très peu intime. Dans notre culture, lorsque des gens qui vivent ensemble sont libres de s'organiser, ils reconstituent des territoires, avec certaines barrières et certaines protections, même en plein air ou dans un camping. Dans une classe, rien de tel : chacun se voit assigner une place de travail très exiguë et un petit espace de rangement, souvent accessible à chacun. Ce manque de sphère privée n'est pas favorable aux apprentissages qui exigent des tâtonnements, des erreurs. Il est très difficile d'apprendre à jongler ou à taper à la machine sous le regard de quelqu'un. Pourquoi serait-il plus commode d'apprendre à conjuguer, chanter ou tracer des angles droits en s'exposant au regard des camarades et de l'enseignant ?

À cette absence d'intimité s'ajoute le pouvoir inquisitorial du professeur, qui a non seulement le droit de s'approcher, de regarder par-dessus l'épaule, de feuilleter les cahiers, voire d'ouvrir les pupitres et d'en inventorier le contenu, mais qui peut encore interroger, traquer les doutes et les erreurs, faire expliciter les démarches, voire, s'il soupçonne une tricherie, un manque de travail ou de rigueur, reconstituer le délit à la manière d'un juge d'instruction, en accumulant les indices et les contre-interrogatoires. La différenciation de l'enseignement et l'évaluation formative peuvent accroître cette *glasnost* pédagogique, parce qu'elles poussent à saisir les processus de pensée les plus intimes, les attitudes, les motivations, les rapports au savoir

et aux personnes qui conditionnent les apprentissages. La vogue de la métacognition peut faire tourner l'explicitation au rituel aussi dénué de sens que les exercices traditionnels. Bien entendu, un enseignant a besoin de savoir un certain nombre de choses sur les apprenants pour faire son travail et les aider à faire le leur. C'est vrai aussi dans un rapport thérapeutique. Mais, au contraire d'un rapport thérapeutique, un rapport pédagogique ou didactique est fort peu négocié, on ne donne pas à l'élève le droit de fixer des limites, on attend de lui une transparence de chaque instant, “ pour son bien ”, pense-t-on, mais aussi, souvent, pour renforcer le contrôle social et faciliter l'évaluation. Ici encore, le droit au for intérieur, à l'intimité, n'est pas seulement un droit de la personne qu'il faut respecter, quoi qu'il en coûte. C'est d'abord une condition de l'apprentissage. L'école a certes le droit de demander aux élèves des comptes sur leur travail et leurs apprentissages ; elle l'exercera d'autant mieux qu'elle ne prétendra pas constamment accéder aux coulisses, aux émotions et aux pensées des apprenants.

3. Le droit de n'apprendre que ce qui a du sens

On dit volontiers que les soldats n'ont pas besoin de comprendre, qu'il leur suffit d'obéir. Peut-être l'efficacité des armées dépend-elle de leur discipline, peut-être est-il inconcevable de mobiliser des troupes si chacun attend, pour faire ce qu'on lui demande, d'être convaincu que c'est une bonne idée. On a, hélas, un peu trop tendance à organiser l'école sur ce modèle, comme s'il fallait définitivement faire son deuil de l'idée d'expliquer aux élèves pourquoi ils apprennent, quel est le sens des savoirs et des tâches qu'on leur propose ou qu'on leur impose. Les enseignants ne sont pas insensibles au problème, mais ils se disent “ *Si je devais chaque jour commencer à expliquer, à négocier, à donner un sens au contenu de mon enseignement et des tâches, je n'en finirais pas, on perdrait du temps, on ne ferait jamais le programme et les élèves en profiteraient pour abuser de la situation* ”. Dans la mesure où tout le monde adhère à cette sorte de réalisme, la plupart des élèves du monde se retrouvent, tous les jours, devant des tâches qui leur paraissent sans queue ni tête, des explications et des exercices dont ils ne voient pas la raison d'être. On s'habitue à tout, même au non-sens. Il n'empêche donc pas les écoles de fonctionner, les élèves de faire leurs exercices et d'écouter les leçons. En revanche, il empêche d'apprendre véritablement. On s'étonne souvent du peu de transfert des connaissances scolaires à des situations qui s'écartent des situations d'enseignement, d'exercice et d'évaluation. Pourquoi y aurait-il transfert si les performances scolaires sont des concessions consenties au système didactique et aux attentes du maître, des choses qu'on fait “ pour s'en débarrasser ”, pour avoir la paix, pour être conforme, sans plaisir et sans comprendre le sens de ce que l'on fait ? Pour qu'il y ait transfert, il ne suffit pas de s'approprier des savoirs ou des savoir-faire, il faut qu'ils s'intègrent à l'identité de l'apprenant et à son système de ressources cognitives. Apprendre, durant des années, des choses qui n'ont pas beaucoup de sens, simplement pour avoir la paix ou pour réussir, voilà qui ne forge pas un rapport au savoir très constructif. Les élèves, à l'école secondaire encore plus qu'au primaire, deviennent utilitaristes, voire cyniques. Certains n'arrivent jamais, même lorsqu'ils suivent par la suite une formation professionnelle pointue ou des études universitaires, à retrouver un rapport ludique, créatif et personnel au savoir. Ils n'en rêvent même plus, finissant par intérioriser l'esprit de sérieux, l'utilitarisme et l'obsession de réussir que les adultes mettent tant d'acharnement à leur inculquer.

4. Le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour

Un établissement scolaire doit faire coexister des centaines, voire des milliers d'élèves, des dizaines voire des centaines d'enseignants. On comprend donc l'insistance des gens d'école sur les horaires, les espaces, les circulations, les règles de conduite de tout genre. On comprend aussi la division du travail, le fractionnement des espaces et des temps de travail. Sans dire que l'école est une caserne (Oury & Pain, 1972), on peut dire qu'elle en partage certains traits, aujourd'hui encore. Certes, les écoles ont changé, mais les casernes aussi. On y respecte un peu mieux les droits des uns des autres, on négocie un peu plus souvent certaines décisions, l'autorité met les formes, on ménage des espaces de liberté et de convivialité. La préoccupation d'ensemble reste la même : instruire et mobiliser, dans l'ordre et la discipline, d'importantes populations d'individus. Les responsables de telles populations n'ont pas pour enjeu principal le bonheur des uns et des autres, ni même le développement de leurs compétences, mais le souci qu'il n'y ait pas de désordres, de violence, d'infractions aux règles et qu'on ne puisse pas leur reprocher de mal gérer leur établissement ou le sous-système dont ils sont responsables. On pourrait dire que l'école crée souvent les problèmes qu'elle doit ensuite mettre beaucoup d'acharnement à résoudre, par exemple en concentrant des nombres trop importants d'élèves et d'enseignants dans des locaux mal conçus et qui deviennent invivables, inconfortables ou dangereux si chacun ne se plie pas scrupuleusement aux règles communes. Dans une école primaire de trois classes, on peut se permettre de vivre autrement que dans un collège de mille élèves situé en ville dans des locaux exigus et un environnement hostile.

Les choses étant ce qu'elles sont, il ne faut pas s'étonner qu'une partie des élèves se rebellent et ne s'inscrivent pas constamment dans cet ordre plus gestionnaire qu'éducatif. En affirmant le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour, je ne justifie pas toutes les déviances, toutes les violences, tous les désordres. L'institution est, elle aussi, en droit de se protéger et de sanctionner les déviances. On pourrait souhaiter qu'elle ne perde jamais de vue qu'elle est la première à exercer une violence sur les individus, notamment durant la scolarité obligatoire. Même si on a renoncé aux châtiments corporels et aux sévices les plus cruels, l'école reste une machine à canaliser et à contrôler les comportements, donc à brimer les individus. Les sanctions douces sont-elles moins cruelles que les colères et les coups ? Déchirer calmement la page d'un cahier ou rectifier un dessin, est-ce moins violent qu'une gifle ? L'exigence d'obéissance n'est sans doute pas moins forte qu'au début du siècle, même si elle s'exprime avec le sourire, dans une sorte de chantage affectif " *Fais-le pour moi, montre-moi que tu es digne d'estime* ". Au-delà des impératifs du maintien de l'ordre, il serait souhaitable que l'école et les enseignants aient davantage conscience que la violence faite aux apprenants, fût-ce " pour leur bien ", est en général défavorable aux apprentissages. On ne gagne rien à enfermer dans un univers bureaucratique et autoritaire des processus sociocognitifs extrêmement divers, fragiles et capricieux : c'est une des façons de fabriquer de l'échec scolaire (Perrenoud, 1995 a et c). Mais on ne peut atténuer l'exigence d'obéissance qu'en comprenant mieux d'où vient le besoin des adultes de ne rencontrer aucune résistance quand ils s'adressent à des enfants, en y travaillant dès la formation initiale.

5. Le droit de bouger

Lorsqu'on réunit des enseignants, en formation continue, pour leur faire entendre par exemple une ou deux conférences, au bout d'une demi-journée, ils ne tiennent plus en place et trouvent insupportable d'être là, passifs et immobiles, à écouter quelqu'un qui n'en finit pas de causer et n'a pas l'air de se douter qu'au fil des minutes, ses auditeurs ont une envie croissante d'aller se dégourdir les jambes, prendre l'air, bavarder, grignoter quelque chose ou boire un café. Les plus lucides des professeurs se disent à ce moment-là : " *Voilà ce que j'inflige tous les jours à mes élèves* ". Mais cette prise de conscience reste en général sans lendemain, car ils ont l'impression de ne pas pouvoir faire autrement.

Dans la classe, un professeur peut se lever, s'asseoir sur le coin d'une table ou le rebord d'une fenêtre, se déplacer entre les bancs, s'installer au fond de la classe, sur le côté. Dans le même temps, il exige de ses élèves qu'ils se tiennent correctement, ne se balancent pas, ne se lèvent pas, ne se retournent pas, ne se déplacent pas sans permission. On retrouve là, bien entendu, le souci de maintien de l'ordre, de surveillance des faits et gestes, de peur du désordre. Apprendre le métier d'élève, à l'école élémentaire, c'est d'abord apprendre à se tenir tranquille, à ne pas bouger, à maîtriser ses pulsions. Même lorsque cet apprentissage est fait, on aurait tort de croire que tenir en place ne coûte plus aucune énergie. Qu'il suffise d'observer le déferlement des élèves au sortir de la classe, au moment de la récréation ou à la fin des cours ; on mesure alors l'énergie contenue pendant des heures. Il existe, certes, des enfants, des adolescents ou des adultes capables de se concentrer sur une tâche intellectuelle très longtemps en oubliant pratiquement qu'ils ont un corps, en n'ayant envie ni de bouger, ni de boire, ni de s'étirer, ni de se balancer. Pourquoi l'école n'est-elle faite que pour ce genre de personne ? Apprendre est une tâche intellectuelle d'abord, mais pourquoi tant d'indifférence au corps de l'élève, à son confort, à son équilibre, à ses besoins physiologiques élémentaires ? Pense-t-on vraiment que quelques chiches récréations et deux ou trois périodes d'éducation physique par semaine peuvent équilibrer toutes ces heures d'immobilité ?

Sans bouleverser la grille horaire, on pourrait simplement accepter que, comme les adultes, les enfants aient besoin, pour se concentrer, de jouer avec des objets — lunettes, stylo, etc. —, de griffonner, de se balancer ou se s'étirer. Pourquoi faut-il assimiler l'attention à l'immobilité ? La circulation des énergies mentales et physiques est un système complexe, auquel chacun est intuitivement sensible, mais que les convenances sociales briment volontiers. Si le pouvoir magistral s'y ajoute…

6. Le droit de ne pas tenir toutes ses promesses

" *Promets-moi de ne pas rentrer trop tard, de faire attention en traversant, de prendre soin de tes chaussures, d'être sage, de bien travailler à l'école* ". Les adultes ne cessent d'extorquer aux enfants et aux adolescents des promesses qui les rassurent, même lorsqu'ils n'y croient qu'à moitié. Qui aurait, face à de telles attentes, l'inconscience, l'imprudence de dire : " *Non, je ne rentrerai sûrement pas avant minuit* ", " *Non, je ne ferai pas attention* " ou " *Non, je ne travaillerai pas* " Enfants et adolescents " achètent " leur autonomie en faisant des promesses qu'il leur est impossible de tenir toutes. Plutôt que de s'indigner du manque de cohérence, de sérieux, de rigueur des enfants et des adolescents, les adultes feraient bien de se demander si leurs attentes ne sont pas exorbitantes, si, à force de vouloir bien faire, ils n'enserrent pas les

enfants et les adolescents dans un corset d'obligations et d'espoirs dont ils ne peuvent s'accommoder qu'en trichant un peu.

L'école cultive l'art de faire accroire qu'il faut *tout faire*, et tout faire *bien*, pour être un bon élève. Pourtant, les professeurs, comme les parents instruits, savent très bien qu'ils ont réussi leurs études en ne prenant pas tout à fait au sérieux les attentes de leurs maîtres et de leurs parents. Ils savent qu'un élève " qui ira loin " est en réalité un élève assez indépendant pour ne pas s'épuiser en performances inutiles et en démonstrations perfectionnistes qui prennent de l'énergie sans accroître la maîtrise. Pourtant, dans leur discours, il arrive souvent à ces adultes d'oublier leur propre expérience et de tenir des propos maximalistes. Ils se retrouvent dans le cercle infernal des marchandages les plus classiques : chacun demande le double de ce dont il a besoin pour être sûr d'en obtenir les trois quarts. Résultat : *tout le monde triche*, donc personne ne fait confiance à personne et il est impossible de discuter sereinement du temps de travail et des exigences, puisque les élèves sont constamment suspects d'en faire le moins possible et les professeurs d'en demander beaucoup plus que nécessaire.

7. Le droit de ne pas aimer l'école et de le dire

On ne demande pas aux prisonniers d'aimer leur prison. Pourquoi demanderait-on aux élèves d'aimer une école où ils n'ont pas choisi d'aller ? Les adultes ont raison de tenter de faire aimer l'école, ils ont tort d'exiger des gages d'adhésion et de stigmatiser les élèves ascolaires, absentéistes, distraits ou paresseux comme de " mauvais sujets ". Sans doute est-il difficile de demander à un gardien de prison d'encourager les détenus à s'évader ; du moins peut-il comprendre qu'ils en aient envie, car il sait qu'ils sont en prison contre leur gré. Les maîtres d'école ont beaucoup plus de mal à se mettre à la place de l'élève, parce qu'ils ne voient plus la formidable pression qu'exerce l'appareil scolaire sur les individus, ou pensent qu'elle est excusée d'avance parce que c'est " pour leur bien ".

Si des adultes d'un âge avancé n'aiment pas les épinards ou le poisson, c'est parfois parce qu'on les a forcés, dès leur tendre enfance, à en manger. Il arrive qu'on aime spontanément quelque chose, ce qui n'oblige pas à l'aimer toute sa vie. Il arrive aussi que l'on commence, spontanément, par ne pas aimer quelque chose, par exemple d'aller à l'école. Il est très important de pouvoir le *dire*, d'essayer de comprendre pourquoi, sans être immédiatement culpabilisé. On sait que, face à la naissance d'un cadet, les enfants éprouvent des sentiments de jalousie, des pulsions agressives. Aussi longtemps que les adultes les censurent, ne veulent pas, à strictement parler, les *entendre*, n'envisagent pas que ces réactions puissent être normales, non perverses, ils leur refusent tout droit de cité. Si bien qu'on ne peut en parler, donc les faire évoluer : elles restent là, non dites mais inchangées. On peut faire le parallèle : il devrait être admis qu'une partie des enfants scolarisés n'aiment pas spontanément l'école, qu'ils puissent le dire, non seulement tout au début de leur scolarité, mais chaque fois que ça leur prend ou reprend, sans être pour autant stigmatisés ou ramenés à l'ordre par un " *Sois raisonnable !* " qui enferme chacun dans sa solitude.

Pour aller dans ce sens, peut-être serait-il favorable que leur formation prépare les enseignants à ne pas s'identifier totalement aux activités qu'ils proposent. Ne pas aimer les mathématiques conduit à ne pas aimer le professeur de mathématique que si ce dernier ne laisse *aucune alternative*, et se trouve blessé par la moindre mise en doute de l'intérêt et de l'importance d'une discipline ou de la façon dont il la présente. Il est libérateur de cesser de superposer les personnes, les activités et les savoirs, et de donner le droit de ne pas tout aimer ou rejeter en bloc. Les professeurs n'aiment pas également tous les chapitres du programme ou tous les types d'activité, les élèves le devinent, d'ailleurs. Pourquoi ne pas le reconnaître, craindre que cela affaiblisse le rapport pédagogique, alors que cela ne peut que l'humaniser, laisser un espace où s'expriment les différences ? Discuter souvent, librement, des goûts et des dégoûts, par exemple en conseil de classe, c'est autoriser à prendre et à laisser sans entrer dans le jeu systématique de la contestation ou de la déviance.

8. Le droit de choisir avec qui l'on veut travailler

Quand un élève veut changer de maître parce qu'il ne l'aime pas, il est très rare que l'école entre en matière. Elle traite ce désir comme un caprice, parce qu'y céder ouvrirait la porte à tous les abus et confirmerait l'enfant dans l'illusion de sa toute puissance. Entre ce refus catégorique et le libre choix des enseignants par les élèves, peut-être y a-t-il une voie médiane. Il est vrai que la socialisation consiste aussi à apprendre à communiquer et à coopérer avec des gens qu'on n'a pas choisis. Pourquoi ne pas admettre que, parfois, l'antipathie — qu'elle soit à sens unique ou mutuelle — est trop forte pour permettre un véritable travail commun ? Sans doute certains parents sont-ils des consommateurs d'école inconstants et abusifs,

prêts à changer leur enfant de classe à la moindre déconvenue, voire contre son gré. Mais il y a aussi des situations où la relation est réellement problématique.

Le problème se pose également entre élèves. On sait que parfois, il faut défaire des classes et les recomposer pour trouver une dynamique du groupe favorable aux apprentissages. Pour en arriver là, il faut vraiment que le climat soit très détérioré et empêche d'enseigner. On peut imaginer que beaucoup de situations, sans être aussi dramatiques, ne sont pas confortables, parce qu'on fait coexister dans un groupe des enfants ou des adolescents qui ont du mal à s'accepter et à se comprendre. Certes, c'est l'occasion rêvée d'apprendre la tolérance et le droit à la différence. Mieux vaudrait alors s'en donner réellement les moyens, quelques bonnes paroles humanistes ne suffisent pas à combler des distances culturelles et personnelles considérables. Peut-être pourrait-on aussi, à l'intérieur de la classe, donner davantage de liberté aux élèves. Dans certaines classes, on choisit librement ceux aux côtés desquels on s'assied le plus souvent, ou avec lesquels on travaille en équipe. Il n'en va pas toujours de la sorte : sous prétexte d'équité ou de simplicité, la plupart des élèves sont invités à travailler, sans faire d'histoire, avec des condisciples qu'ils n'ont pas choisis. Et pourtant, on leur demande de coopérer dans un registre extrêmement intime et personnel, la compréhension de notions, la formation de projets, l'élucidation d'erreurs. “ *On n'apprend pas tout seul* ” affirme le CRESAS (1987). Mais apprendre ensemble est extrêmement difficile. Sans doute, la libre association de chacun avec chacun se heurte-t-elle à d'évidentes limites, dans une organisation de masse. Peut-être pourrait-on néanmoins faire quelques pas dans ce sens…

9. Le droit de ne pas coopérer à son propre procès

À l'école obligatoire, l'enfant ou l'adolescent sont projetés dans une compétition qu'ils n'ont pas choisie et dont dépend en partie leur destin. La moindre des choses serait qu'on leur reconnaisse le droit d'utiliser toutes sortes de moyens pour se tirer le mieux possible de ce guêpier. Cela ne légitime pas nécessairement la tricherie, même si on peut considérer qu'elle est souvent, dans ses formes mineures, une réponse à une mission impossible plutôt qu'une perversité morale. Le droit de ne pas coopérer à sa propre évaluation, c'est au moins le droit de ne pas tendre les verges pour se faire battre, le droit de faire tout son possible pour paraître à son avantage, masquer ses lacunes, mettre en évidence ses points forts et négocier habilement tout ce qui peut faire gagner quelques points ou quelque crédit aux yeux du maître. Un juge d'instruction sait qu'il travaille contre les intérêts du prévenu et ne s'étonne pas lorsque ce dernier et son avocat se défendent par tous les moyens légaux disponibles. Un enseignant est en général beaucoup plus naïf, il n'a pas conscience de faire en partie le même travail qu'un juge d'instruction, autrement dit d'utiliser différents moyens d'investigation pour arriver à la vérité des compétences scolaires d'un élève. Dans les “ procès en ignorance ”, il n'y a pas d'avocat, et les droits de la défense sont réduits à la portion congrue. Bien sûr, on pourrait souhaiter, dans l'esprit d'une observation formative, que l'élève contribue à son propre apprentissage en explicitant volontiers ses doutes et ses erreurs, pour pouvoir y travailler. Dans ce cas, que l'école soit conséquente et qu'elle ne demande pas à l'élève une confiance totale dans ses évaluateurs si elle reconnaît en même temps à ces derniers le droit de se servir de tout ce qu'ils ont appris pour faire un bilan et décider d'une sélection.

Les enseignants sont souvent blessés parce que les élèves contestent leurs corrections ou mettent en doute l'équité d'un barème ou le bien-fondé d'une épreuve. Pourquoi en attendre une confiance aveugle alors que les professeurs savent la part d'arbitraire et d'erreur que contient même l'évaluation la plus consciencieuse ? Ici encore, le risque est de s'identifier au système et de se sentir personnellement attaqué dès que l'apprenant défend ses droits avec une certaine vigueur.

10. Le droit d'exister comme personne

Sans doute est-ce sur ce point que l'école a le plus changé depuis cinquante ou cent ans. Parce que le sentiment de l'enfance s'est renforcé, parce que le respect des personnes n'est plus un luxe dans notre société, mais une valeur fondamentale. Il reste que traiter les individus comme des personnes, autonomes, différenciées, complexes, fluctuantes, sensibles ne facilite pas la gestion des populations et des organisations. Ignorer les différences et les états d'âme, traiter chacun comme un numéro n'ayant qu'à remplir son rôle, telle est la clé de la gestion efficace de vastes populations. À partir du moment où le professeur se demande avec Filloux (1974) “ *comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail* ”, et accepte qu'aimer l'ail soit, tout compte fait, aussi légitime et savoureux qu'aimer les mathématiques, il lui est plus difficile d'avoir la conscience tranquille lorsqu'il commence un cours et qu'il invite chacun à se passionner pour la même notion, sachant qu'elle parle inégalement aux uns et aux autres, en raison de leur héritage culturel, de leur caractère, de leur niveau en mathématique, de leur relation au professeur, et aussi

que les attitudes des uns et des autres fluctuent au gré de l'humeur, de la fatigue, des incidents de la journée. Tout professionnel qui traite des personnes ne peut s'en tirer sans fixer des limites à la relation interpersonnelle, pour se protéger et protéger l'autre ; il doit s'appliquer à “ ne pas savoir ” un certain nombre de choses, ou à feindre de les ignorer, pour poursuivre sa route sans être constamment arrêté par des scrupules, des négociations, des arrangements tenant trop largement compte de la singularité des personnes en présence. On ne peut pas imaginer une scolarité de masse qui, à chaque seconde, traite chaque enfant, chaque adolescent comme une personne. Même en famille, les parents les mieux disposés n'y arrivent pas constamment. Est-ce une raison d'en faire son deuil ?

Où le droit rejoint la pédagogie…

On peut avoir l'impression que, même s'il y adhère intellectuellement, un enseignant ne saurait respecter intégralement les droits de l'apprenant sans compromettre sa mission. Est-ce bien sûr ? Nul n'apprend vraiment, durablement sous la contrainte, dans la peur ou le stress, l'ennui ou le non-sens. La véritable difficulté, c'est d'aller seul à contre-courant. On “ hérite ” alors d'élèves que leur culture, produit de leur expérience scolaire, rend incapables de revenir à un rapport ludique et détendu au savoir. Le temps d'une année scolaire est trop court pour défaire la passivité, la résignation, le cynisme ou les stratégies de fuite qu'ont engendrés des années de scolarité. D'où l'importance d'aller vers les pédagogies actives et les didactiques nouvelles dans le cadre d'une équipe et d'un projet d'établissement, avec une cohérence sur l'ensemble du cursus et l'accord de l'institution…

Quelques ouvrages pour prolonger la réflexion

Astolfi, J.-P. (1992) *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

Benavente, A. *et al.* (1993) *De l'autre côté de l'écol*e, Berne, Lang.

Berthelot, J.-M. (1983) *Le piège scolaire*, Paris, PUF.

Charlot B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Collectif (1980) *La tête pleine d'élèves. Expériences d'enseignants*, Lausanne, Pierre-Marcel Favre

CRESAS (1987) *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, ESF.

Dubet, F. (1991) *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.

Etienne, R. et al. (1992) *Le projet personnel de l'élèv*e, Paris, Hachette.

Filloux, J. (1974) *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod.

Gentzbittel, M. (1991) *La cause des élèves*, Paris, Le Seuil.

Meirieu, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des “ méthodes actives ” à la pédagogie différenciée*, 5e éd., Paris, ESF.

Mollo, S. (1975) *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*, Paris, Casterman.

Oury, F. et Pain, J. (1972) *Chronique de l'école-caserne*, Paris, Maspéro.

Pennac, D. (1991) *Comme un roman*, Paris, Gallimard.

Perrenoud, Ph. (1995 a) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation.*, Genève, Droz, 2e éd. augmentée.

Perrenoud, Ph. (1995 b) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2e édition.

Perrenoud, Ph. (1995 c) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.

Rochex, J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.